

Von studentischer zu professioneller Dialogischer Evaluation: theoretische Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Evaluationsformats

Bauernschmidt, Stefan; Stenger, Myriam

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bauernschmidt, S., & Stenger, M. (2020). Von studentischer zu professioneller Dialogischer Evaluation: theoretische Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Evaluationsformats. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 103-121.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/06>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>

Von studentischer zu professioneller Dialogischer Evaluation – theoretische Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Evaluationsformats²

Zusammenfassung

Dialogische Evaluationen folgen in Bewertung und Verbesserung von Lehrveranstaltungen einer qualitativen Forschungslogik. Durch *genuine Dialoge* wird hierbei die Grundlage für den Austausch zwischen Lehrperson und Lernenden mit dem Ziel geschaffen, die Veranstaltung im verbleibenden Semester auf Basis gemeinsam ausgehandelter Maßnahmen zu optimieren. Seit ihrer Entwicklung und erstem Einsatz an der Universität Bremen wird die *Dialogische Evaluation* an mehreren Hochschulen in unterschiedlicher Ausgestaltung eingesetzt. Wesentliches Differenzierungsmerkmal ist hierbei die Besetzung der *Rolle der Evaluatorin*des Evaluators*: studentische oder professionelle Evaluator*innen, die auch als Moderator*innen zwischen Lehrperson und Lernenden vermitteln, oder aber der grundsätzliche Verzicht auf diese Position. Welche Konsequenzen zieht solch eine andersartige Ausgestaltung nach sich? Dieser Frage wird anhand der Zusammenschau von Besetzung der Stakeholder-Position der Evaluatorin*des Evaluators mit dem Nutzungsdiskurs nachgegangen. Was im Hinblick auf die

¹ E-Mail: stefan.bauernschmidt@hs-gm.de

² Das diesem Artikel zugrunde liegende Projekt wird aus Mitteln des Studienstrukturprogramms durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst finanziell unterstützt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.



Chance der *Nutzung Dialogischer Evaluation*sergebnisse hieraus folgt, wird abschließend beleuchtet.

Schlüsselwörter

Dialogische Evaluation, Teilnehmerstatus, Evaluatorenrolle, Evaluationsnutzung, Professionalisierung

From student to professional dialogical evaluation – Theoretical considerations regarding the development of an evaluation format

Abstract

Dialogical Evaluations follow a qualitative research logic for the assessment and optimisation of a course. *Genuine dialogues* create a foundation for exchange between teacher and students, with a goal of deriving negotiated measures for optimising the course in the time remaining in the semester. Since its development and first implementation at the University of Bremen, *Dialogical Evaluation* has been used at several universities in various forms. One important distinguishing feature here is the role of evaluators (i.e., student or professional evaluators who also function as moderators and mediate between students and teacher), or in some cases the decision to exclude such a position. What are the consequences of such different configurations? Here, we will answer this question by drawing on a review of the evaluator stakeholder-position and the discourse on evaluation use. Finally, we will show the consequences of the *use of dialogical evaluation* findings.

Keywords

dialogical evaluation, participation status, evaluator's role, evaluation use, professionalisation

1 Problemaufriss

Erwachsen aus der unzureichenden Nutzung evaluativer, mit quantitativen Methoden gewonnener Ergebnisse für die erfolgreiche Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen, wurde die von Studierenden entwickelte *Dialogische Evaluation* Mitte der 1990er Jahre von Lothar PETER und Andreas WAWRZINEK in den evaluativen Diskurs eingeführt (PETER, 1995; WAWRZINEK, 1995). Seit Entwicklung und erstem Einsatz an der Reformuniversität Bremen im Wintersemester 1994/95 kommt dieses evaluative Format mittlerweile an mehreren Hochschulen (vgl. MARTENS & WEGE, 2006/Universität Bremen, MERKATOR & WELGER, 2013/Hochschule Fulda, WEISSENBOCK, 2016/Fachhochschule St. Pölten, STENGER, WALDBAUER & LÖHNERTZ, 2019/Hochschule Geisenheim University), jedoch andersartig ausgestaltet, zur Anwendung.

Legt man folgende evaluative Formel „Wer evaluiert was wann wie, womit und wozu?“ (vgl. KROMREY, 2003; STOCKMANN & MEYER, 2014) zugrunde, zeigt sich in vergleichend-systematisierender Betrachtung jener Ausgestaltung, dass es maßgeblich der Parameter Stakeholder und hier speziell die Rolle der Evaluatorin*des Evaluators ist, der die unterschiedlichen Ausprägungen der *Dialogischen Evaluationen* unterscheidbar machen: Sind es in der Bremer sowie Fuldaer Variante ‚ältere‘ Studierende, die nach einer kurzen Moderationsausbildung den Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden moderieren, wird in der St. Pöltener Variante grundsätzlich auf die Besetzung einer dritten Partei verzichtet. Hingegen sind es in der Geisenheimer Variante professionell ausgebildete Evaluator*innen, die jenen Dialog zwischen Lehrperson und Lernenden evozieren, moderieren und auch (mit-)evaluieren. Welche Folgen zieht solch eine unterschiedliche Besetzung dieser Rolle für die Nutzung evaluativer Ergebnisse nach sich?

Dieser Frage wird anhand einer systematischen Darstellung dieses Evaluationsformats mit Fokussierung auf die Rolle der Evaluatorin*des Evaluators und deren Zusammenhang mit der Nutzung (KING & ALKIN, 2019; LUO, 2010; FLEISCHER & CHRISTIE, 2009; JOHNSON et al., 2009; RYAN & SCHWANDT, 2002) nachgegangen. Demgemäß wird im nächsten Abschnitt das Format unter

besonderer Berücksichtigung der Stakeholder-Position *Evaluator*in* portraitiert (2.). Im dritten Abschnitt finden sich gattungstheoretische Überlegungen zum Teilnehmerstatus (3.1) sowie Ausführungen zum evaluativen Nutzungsdiskurs mit besonderem Augenmerk auf den Zusammenhang zwischen Besetzung der Evaluator*innenrolle und Nutzung (3.2). Im letzten Abschnitt (4.) wird nach Zusammenschau der vorangegangenen Ausführungen auf die sich hieraus ergebenden Folgen für die Nutzung *Dialogischer Evaluation*sergebnisse eingegangen.

2 Dialogische Evaluation im Portrait

Die *Dialogische Evaluation* zählt, wie das Epitheton bereits zu erkennen gibt, zu den dialogbasierten Evaluationsformaten, die sich in den letzten rund 30 Jahren „in Interventionshorizonten der Organisationsentwicklung und partizipativen Planung und Gestaltung etabliert haben“ (KUCKARTZ et al., 2012, S. 17). Wie bereits einleitend dargestellt, sieht die aktuelle Situation derzeit so aus, dass dieses Format positiv von Studierenden aufgenommen wurde und mittlerweile an mehreren deutschen Hochschulen zum Einsatz kommt. Die größte und daher weiterzuentwickelnde Unzulänglichkeit dieses Formats stellt jedoch die meist in Verbindung mit knappen Haushaltsmitteln stehende Besetzung der Evaluator*innenrolle mit Studierenden dar, wie in den folgenden Ausführungen deutlich werden wird.

Im Kontrast zu anderen, vornehmlich auf standardisierten Instrumentarien basierenden Evaluationsformaten, zumeist zentral gesteuert und verbunden mit der sog. Evaluations-Fatigue, offeriert die *Dialogische Evaluation* „wesentliche Anregungen, die zur Verbesserung der Evaluation [sowie Weiterentwicklung von Lehre und Studium; Einf. d. Autor*innen] beitragen können“ (SCHMIDT & TIPPELT, 2005, S. 234): Dazu gehört, dass sie quantitative Evaluationen mit ihren in der Regel typischen Mittelwertprofilen um höchstlokale, praxisnahe und multiperspektivische Daten erweitert. Eben daher werden die beiden primären Anspruchsgruppen, Lernende wie Lehrende, mit ihren je spezifischen Sichtweisen und je nach Interessenslage relevanten Wertorientierungen berücksichtigt, nicht zuletzt aus dem Grund, um Stereotype von Personengruppen (PETER, 1995; WAWRZINEK, 1995) nicht

wirksam werden zu lassen oder zumindest, vorsichtiger formuliert, derartige mentale Vereinfachungen komplexer Eigenschaften von Personengruppen im Dialog um individualisierte Sichtweisen zu ergänzen. Darüber hinaus werden auch evaluationsmüde Studierende mit diesem Evaluationsformat „angeregt, ihre eigene Situation, ihren Leistungsstand, die Lehre und das Studium im Allgemeinen zu reflektieren. Gleichzeitig sehen sie, dass ihre Meinung und ihre Kritik ernst genommen werden“ (MERKATOR & WELGER, 2013, S. 170). Aber auch bei den Lehrenden erfolgt ein Motivationsschub, sich der Güte ihrer eigenen Lehre zu versichern und gegebenenfalls weiterzuentwickeln (ebd., S. 173). Mit diesem Ansatz findet sich dieses evaluative Format im entwicklungsorientierten Evaluationsparadigma wieder, dessen Kern Wissensgenerierungs- und Lernfunktion ist (vgl. KROMREY, 2003) und das auf Optimierung der Lehre, des Lernens und institutionellen Rahmenbedingungen abzielt.

2.1 Grundprinzip

Die *Dialogische Evaluation* folgt in ihrer sachgemäßen, d. h. zweckdienlichen und fachgerechten, Bewertung und den potenziell hieraus ableitbaren Verbesserungsmaßnahmen für die Lehrveranstaltungen³ und Rahmenbedingungen einer qualitativen Forschungs- und Prozesslogik (vgl. SCHMIDT & TIPPELT, 2005). Ihr Grundprinzip fußt darin, mittels aufeinander aufbauender, kaskadenförmig organisierter „genuiner Dialoge“ (KARLSSON, 2001, S. 212) zwischen Lehrenden, Studierenden und Evaluator*innen (prinzipiell angelegt mit je eigener Rolle; triadische Rollenkonstellation) jene spezifische Datengrundlage als Offerte für einen geordneten Austausch zwischen Lehrperson und Studierenden zu schaffen. Bezweckt wird hiermit, handlungsrelevante und realisierbare Maßnahmen zur Verbesserung der Lehr- und Lernaktivitäten sowie gegebenenfalls auch der Rahmenbedingungen

³ Die *Dialogische Evaluation* ist zwar in der Evaluation von Lehrveranstaltungen entwickelt worden und kommt hier auch weiterhin zum Einsatz, kann aber auch auf andere Evaluanden (z. B. Curricula, Module, Studiengänge) angewandt werden.

zu identifizieren und diese Maßnahmen im Fortgang der Lehrveranstaltung noch im laufenden Semester verbindlich umzusetzen.

Jene genuinen Dialoge, verstanden als „exchange of ideas and meanings that develops our thoughts and promotes awareness of our thoughts and values“ (KARLSSON, 2001, S. 212), werden durch eine Reihe von Erhebungsinstrumenten organisiert und gelenkt. Mit dem an die Studierenden gerichteten ersten Fragebogen werden Bewertungen und Erwartungen gegenüber der Lehrveranstaltung sowie demographische und studienbezogene Daten erhoben. Einen vergleichbaren Fragebogen (verwendet als Leitfaden für das Interview mit dem Dozierenden) erhält gleichfalls die*der Lehrende, um zu beurteilen, wie die Einschätzungs- und Bewertungsfragen jenes Fragebogens „von den Studierenden beantwortet werden. Dies soll vor allem die Sensibilität des Hochschullehrers fördern und ihm zeigen, ob er in der Lage ist, die Stimmung [Fremdeinschätzung; Einf. d. Autor*innen] in der eigenen Veranstaltung zu erfassen“ (WAWRZINEK, 1995, S. 5). Mit dem zweiten Bogen, der ausschließlich offene Fragen enthält, werden bei Studierenden in Gestalt einer Gruppendiskussion und im direkten Dialog zwischen Lehrperson und einem der beiden Evaluatoren Daten darüber erhoben, was gut und was schlecht an der Veranstaltung befunden wird, sowie Informationen zu wahrgenommenen Verbesserungsmöglichkeiten, aber auch zu beizubehaltenden Aspekten. Diese Datengrundlage wird für einen durch das auch an der Hochschule Geisenheim präferierte Evaluatorenpaar moderierten Dialog zwischen Lehrperson und Studierenden aufbereitet bzw. ausgewertet und soll, so WAWRZINEK (1995, S. 2), zu einem „maßvoll geschnürten Konflikt führen.“

Für die Präsentation der Ergebnisse ist eine tabellarische Auflistung vorgesehen: In Spalte eins sind Widersprüche und Probleme der Lehrveranstaltung einzutragen, in Spalte zwei deren Erscheinungsformen und Qualitäten zu beschreiben und in Spalte drei mögliche Reaktionen hierauf festzuhalten. Die unter Umständen in der Tabelle entstehenden Lücken, da bspw. keine Optimierungsmaßnahme seitens der Studierenden gefunden bzw. benannt worden ist, werden durch Ideen des Evaluatorenpaars (in einer aktiv-gestaltenden Rolle fungierend) geschlossen. Beabsichtigt wird mit dieser Vorgehensweise die systematische Aufbereitung der Daten, die

anschließend in der Lehrveranstaltung darzustellen sind und als Impuls für den Dialog zwischen Lehrperson und Studierenden dienen.

Ziel ist, durch praxisnahe und desgleichen prompt realisierbare Maßnahmen die Veranstaltung der*des Lehrenden sowie aber auch die Lernaktivitäten der Studierenden durch kritische Reflexion zu optimieren. Dies kann in Form einer Änderung bisheriger Aktivitäten erfolgen oder in Beibehaltung bereits exzellentem Lehrverhaltens.

2.2 Ablauflogik

Die Ablauflogik der *Dialogischen Evaluation* besteht darin, sich zu drei Zeitpunkten zur Mitte des Semesters an eine Lehrveranstaltung anzukoppeln, um die „Rückmeldungen in die Verbesserung der laufenden Veranstaltung einfließen“ (MARTENS & WEGE, 2006, S. 107) lassen zu können. In einem ersten Veranstaltungsbesuch stellt einer der beiden Evaluatoren (insb. soziale Kompetenzen kommen hier zum Tragen) dieses Format mit dem Hauptziel vor, Mitwirkungsbereitschaft auf freiwilliger Basis bei den Studierenden zu erzeugen. Kann die Zusage, dass aus diesem evaluativen Geschehen keine Nachteile entstehen, oder auch andere zu klärende Fragen Vorbehalte gegenüber diesem Verfahren nicht zerstreuen und keine Vertrauensbasis geschaffen werden, ist die Evaluation abzubrechen. Wichtig ist in dieser Phase, eine wechselseitige Verantwortungsabgabe und -übernahme anzubahnen und Vertrauen bei den beteiligten Personen aufzubauen (phatische Funktion der intersubjektiv-situativen Realisierungsebene, vgl. BAUERNSCHMIDT, 2016). Beim zweiten Besuch werden die Daten erhoben: Einzelfragebögen (als papierbasierte Befragung für die Studierenden, als Leitfaden für das Interview mit dem jeweiligen Hochschullehrenden (im Vordergrund: fachliche, v. a. allgemein-methodische Kompetenzen)) und als Anstoß für die Diskussion in Kleingruppen der mit offenen Fragen bestückte Erhebungsbogen. Im dritten Besuch sind die aufbereiteten Ergebnisse zu präsentieren, um den Impuls zu einem Dialog zwischen Lehrperson und Studierenden zu setzen. „Vorrangige Aufgabe der Supervisoren [bzw. des Evaluatorenpaars; Einf. d. Autor*innen] ist es, kurz und pointiert einige Vorschläge zur Verbesserung der Veranstaltung zu präsentieren,

die nachvollziehbar sind und eine reale Chance auf Umsetzung haben. Dabei ist es empfehlenswert, auf Vorschläge aus der Veranstaltung selbst zurückzugreifen“ (WAWRZINEK, 1995, S. 11). Die *Dialogische Lehrveranstaltungsevaluation* endet mit gemeinschaftlich getroffenen, verbindlich vereinbarten Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrveranstaltung, die im weiteren Semesterverlauf umzusetzen sind.

3 Teilnehmerstatus und Nutzung evaluativer Ergebnisse

Wie im Problemaufriss skizziert und anschließend im Portrait der *Dialogischen Evaluation* wiederholt zur Sprache gebracht, hat sich mit Blick auf die primären Stakeholder⁴ (Lehrende, Studierende, Evaluatorenpaar) abgezeichnet, dass es die Einflussgröße der Evaluators*innen ist, die die beobachtbaren Varianten *Dialogischer Evaluation* ausschlaggebend differenziert. Bei näherer Betrachtung der Rollenbesetzung und der diese Rolle beeinflussenden Faktoren (Rollen-Input), beziehen sich nachfolgende Ausführungen vorrangig auf die soziologische Gattungstheorie. Für den Zusammenhang zwischen Evaluators*innenrolle und Ergebnisverwendung (Rollen-Output) wird der evaluative Nutzungsdiskurs herangezogen.

3.1 Über den Teilnehmerstatus: zur Ausgestaltung der Rolle

Bei *Beteiligungsformaten* sind Teilnehmerstatus und Äußerungsformat die beiden Dimensionen auf der intersubjektiv-situativen Realisierungsebene kommunikativer Gattungen: „Nehmen die Äußerungsformate Bezug auf die Art der Beziehung zwischen Sprecher und Thematik (Autor oder bloß Sprachrohr einer Mitteilung), so

⁴ Mit dem Begriff *Stakeholder* sind alle an einer Evaluation und/oder ihrem Gegenstand beteiligte oder von ihr betroffene Personen, (Interessen-)Gruppen und Institutionen zu verstehen (vgl. DÖRING & BORTZ, 2016).

bezieht sich der **Statusaspekt** auf die **Beziehung der Kommunizierenden zueinander** und auf die **Rolle**, die sie in der jeweiligen Situation einnehmen“ (BAU-ERNSCHMIDT, 2016, S. 26; Herv. d. Autor*innen).

Zur Rolle gehören positionale Identität, Erwartungen und das Wissen bzw. die Kompetenzen der Rollenträger*innen ebenso wie Rollenstereotype.

Ob überhaupt ein Dialog stattfindet und wie dieser im Allgemeinen – und im Besonderen während der *Dialogischen Lehrveranstaltungsevaluation* – letztlich verläuft, „hängt in erheblichem Maße davon ab, **in welcher Rolle sich die Personen begegnen und welche Erwartungen diese Rolle** [Herv. d. Autor*innen] in Bezug auf die angesprochene Thematik mit sich bringt“ (GÜNTNER, 1995, S. 204). Hierbei macht es einen entscheidenden Unterschied, ob die Rolle der Evaluatoren*des Evaluators von Studierenden getragen wird oder von professionell ausgebildeten Personen oder von denjenigen, die evaluiert werden, selbst (Stichwort: Selbstevaluation). BORTZ & DÖRING (2016, S. 993f.) führen in Anlehnung an die DeGEval-Empfehlungen zu Aus- und Weiterbildung (2008) aus, welches grundlegende Kompetenzprofil sich bei professionell ausgebildeten Evaluatoren*innen normativ erwarten lässt: Ein solches Vierfelder-Kompetenzprofil umfasst Kenntnisse über Theorie und Geschichte der Evaluation, fachspezifische Methodenkompetenzen, Kenntnisse über Evaluationsgegenstände und zugehörige Evaluationskontexte sowie soziale und personale Kompetenzen. Nicht zuletzt wird ein Mindestmaß an Praxiserfahrung im jeweiligen Feld erwartet. Abhängig von diesen hohen Erwartungen an das spezifische Wissen einer*eines Rollenträger*in (hier scheiden sich Lai*innen von Spezialist*innen und diese wiederum von Expert*innen) sowie ihrer*seiner Mitgliedschaft zu einer bestimmten hochschulischen Akteursgruppe (Professor*innenschaft, Student*innenschaft, Administration, *Third Space Professionals* (vgl. ZELLWEGER MOSER & BACHMANN, 2010)) ergeben sich viele Ausprägungen von Gesprächspraktiken (vgl. DEPPERMAN, 2000, S. 106). Sie resultieren aus dem Umstand, dass Kommunikation meist auf Wissen [bzw. Kompetenzen; Einf. d. Autor*innen] beruht, das vorausgesetzt und in der Interaktion nicht explizit gemacht wird (vgl. DEPPERMAN, 2013, S. 43f.). Dies gilt verstärkt in partizipativ-kollaborativen Evaluationen (vgl. FLEISCHER &

CHRISTIE, 2009, S. 161) und demzufolge auch in der *Dialogischen (Lehrveranstaltungs-) Evaluation*. Grund hierfür ist, dass sich seit den 1980er Jahren im Evaluationsdiskurs das Rollenverständnis von einem „detached evaluator“ (ebd.) zu einem „partner and co-producer of knowledge“ gewandelt hat und sich auch die Rollenerwartungen ausgeweitet haben; vormalig als „methodological expert“ (ebd.), nun diversifiziert als „evaluator, facilitator, critical friend, organization developer, mediator“ (COUSINS, 2003, S. 261); spezifiziert in Bezug auf *Dialogische Lehrveranstaltungsevaluationen* als „faciliator“⁵ (BONDIOLI, 2015) und „variation processor“ (EDELNBOS & VAN EETEN, 2001). Die Aufgaben einer*ines professionellen *Dialogischen Evaluators* bestehen also zunächst darin, Nutzen generierend mit den diversen Anspruchsgruppen einer Evaluation zu interagieren (vgl. MORABITO, 2002) und nicht zuletzt darin, die reichhaltigen Sichtweisen der Studierenden und Dozierenden möglichst verlustfrei zu verdichten und Dialog zu ermöglichen. Mit einem derartigen, tief im evaluativen Diskurs verwurzelten Aufgabenprofil entwickelt sich die *Dialogische Lehrveranstaltungsevaluation* gegenüber einer von Studierenden getragenen Variante entscheidend weiter. Obzwar studentische Evaluator*innen durchaus als Anwält*innen der an der Lehrveranstaltung teilnehmenden Studierenden auftreten können und in ihrer studentischen Rolle definitiv eine größere Nähe zu ihren Kommiliton*innen mit ihren je eigenen Bedürfnissen, Interessen und Ängsten haben, bleibt doch ihre evaluative Rolle eindimensional, da eingeschränkt auf Moderationstätigkeiten (vgl. z. B. MARTENS & WEGE, 2006, S. 109). Relativierend zu ergänzen ist, dass Studierende ein ausdifferenziertes Aufgabenspektrum nicht bedienen können, ja aber auch nicht bedienen können müssen. Es bleibt jedoch nicht aus, dass dies Folgen hat.

Des Weiteren sind Rollenklischee (PETER, 1995) bzw. Rollenstereotype, eingefahrene Vorstellungen individueller Merkmale der Mitglieder einer bestimmten sozialen Kategorie (vgl. ASHMORE, 1981), zu berücksichtigen, die sich gleicher-

⁵ „To facilitate is to ease, make possible, and smooth the progress of a process.“ (MORABITO, 2002, S. 326)

maßen auf den kommunikativen Verlauf einer Evaluation auswirken. So führt PETER (1995, S. 16), selbst Hochschullehrer, zu einem derartigen Heterostereotyp aus: „Studierende wagen es selten, die Lehrenden unbefangen face-to-face zu kritisieren. Deren Autorität wird noch immer weitgehend fraglos anerkannt. Außerdem befürchten die Studierenden, daß sie im Fall von Kritik, die sie an den Lehrenden üben, Nachteile seitens der von ihnen Kritisierten erleiden.“ Durch die Besetzung der Evaluator*innenrolle durch Studierende, seien es auch ‚ältere‘ Studierende, werden derartige bestehende Klischees nicht aufgelöst.

Diese letzten Überlegungen im Hinblick auf den positionalen Aspekt verweisen bereits auf das situative Setting (Lehrveranstaltung), in denen sich die beiden Seiten unmittelbar begegnen und auf die dort möglichen Beziehungskonstellationen (One-to-One, One-to-Some, One-to-Many, Top-down, Bottom-up etc.). Typisch für *Dialogische Lehrveranstaltungsevaluationen* ist die Verwirklichung einer One-to-Some-/Bottom-up-Konstellation, in der eine Lehrperson wenigen Studierenden gegenübertritt, und die einen partizipativen Raum schafft, um Kriterien guter Lehre und guten Lernens wie auch Maßnahmen zur Optimierung der in Frage kommenden Aspekte, Lehre, Lernen, Rahmenbedingungen, dialogisch herauszuarbeiten.⁶ Gleichwohl in der Lehrveranstaltung nur eine Einzelperson den Studierenden gegenübertritt, ist mit ihrer Zuordnung zu einer bestimmten Bezugsgruppe zu rechnen. Folgendes wird in diesem Zusammenhang relevant: „Wie immer ein Sprecher sozial definiert ist [i. e. seine Rolle; Einf. d. Autor*innen] (...), steht er als Sprecher einem Zuhörer gegenüber, auf den er sein Sprechen einstellt, auf dessen Gesichtsausdruck, Zuhörersignale usw. er achtet, dem er einmal das Wort überläßt. Diese strukturelle Zwischenebene enthält also Regelungen der Dialogizität, der Redezugabfolge, der Erfordernisse der Abstimmung und Vorinterpretation (...), der Themenfestlegungs- und Entwicklungsrechte und -pflichten, der Notwendigkeit

⁶ Mit One-to-Many-/Top-down-Konstellationen hingegen sind Gegebenheiten realisiert, in denen gegenstandsangemessen standardisierte Evaluationsformate zum Einsatz kommen können.

(oder der Mißachtung der Notwendigkeit) des Einsatzes konversationeller Reparaturtechniken usw.“ (LUCKMANN, 2002, S. 168).

In den Varianten *Dialogischer (Lehrveranstaltungs-)Evaluation* können daher zwei Kommunikationskonstellationen unterschieden werden: In der dyadischen Konstellation treten im Endeffekt zwei Gruppierungen auf: die Gruppe der Lehrenden (übergeordnete Autorität) und die Gruppe der Studierenden (untergeordnete ‚Lehrlinge‘); auch die ‚älteren‘ Studierenden, die hier als Moderator*innen bzw. dort als Evaluator*innen fungieren, gehören letztlich der Gruppe der Studierenden an. Hingegen sind in einer triadischen Konstellation drei Gruppierungen von Handelnden präsent: Lehrende, Studierende und *Third Space Professionals*, die im Kontext von Lehre und Studium weder der studentischen Gruppierung noch dem Lehrkörper der Hochschule zuordenbar sind. Aufgrund ihrer Zwischenposition nehmen sie eine Art Brückenfunktion (SHULHA & COUSINS, 1997) ein oder können auch, so PETER (1995), in einer Entlastungsfunktion im Austausch zwischen Studierenden und Lehrender bzw. Lehrendem agieren.

3.2 Über die Rolle des Evaluators in der Ergebnisnutzung

Dialogische Lehrveranstaltungsevaluationen sind wie Evaluationen im Allgemeinen angetrieben von dem Bestreben, die Nutzung⁷ ihrer evaluativen Ergebnisse her- und sicherzustellen. Von Beginn der evaluativen Profession an ist die Problematik der Nutzung der Evaluation insgesamt und evaluativer Ergebnisse (in all ihren Spielarten) ebenso von Belang (vgl. KING & ALKIN, 2019) wie die Erforschung derjenigen Faktoren, die die (vor allem instrumentelle) Nutzung ihrer Ergebnisse maßgeblich beeinflussen (vgl. FLEISCHER & CHRISTIE, 2009; JOHNSON et al., 2009; SHULHA & COUSINS, 1997; COUSINS & LEITHWOOD, 1986). Als zentrale, Nutzung beeinflussende Größen sind Human-, Evaluations- und Kontextfaktoren identifiziert worden. In der Kategorie der „Humanfaktoren“

⁷ *Nutzung* bezieht sich hierbei auf durch erzeugtes Wissen über eine entsprechende Entität hervorbrachte Veränderungen eben dieser Entität (vgl. ALKIN & TAUT, 2003).

und unter dem Eindruck jüngerer Entwicklungen in der Evaluationslandschaft (vgl. FLEISCHER & CHRISTIE, 2009) rückt verstärkt die Rolle der Evaluatorin*des Evaluators als *fundamental issue* in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. KING & ALKIN, 2019; STOCKMANN & MEYER, 2014; LUO 2010; RYAN & SCHWANDT, 2002).

Obgleich bereits Glaubwürdigkeit und Reputation der Evaluatorin*des Evaluators bei COUSINS & LEITHWOOD (1986) mit Bezug auf seine methodologische Objektivität, Überzeugungskraft und kontextsensible Wahl angemessener Evaluationskriterien thematisiert worden sind, werden in Ergänzung hierzu mittlerweile persönliche Kompetenzen verstärkt betont. Als Parameter, die das Maß der Nutzung von Evaluationen bzw. der praktischen Umsetzung gewonnener Erkenntnisse beeinflussen, werden nicht länger nur das angesehen, was der Evaluator*die Evaluatorin tut, sondern was sie bzw. er ist (vgl. JOHNSON et al., 2009), folglich ob ihr*sein Tun einer professionellen Quelle entspringt (Stichwort: evaluative Handlungsfähigkeit). Diese Quelle ermöglicht es der Evaluatorin*dem Evaluator, theoretisch wie methodisch sowohl fachkundig und urteilssicher als auch flexibel zu agieren, um nicht zuletzt gegenstandsangemessene Evaluationen durchzuführen. Des Weiteren ermöglicht sie Evaluator*innen, (politisches) Feingefühl an den Tag zu legen (vgl. ALKIN & KING, 2017). Sie beinhaltet ferner die Orientierung an Evaluationsstandards und ethischen Richtlinien, „die eine Bewertungs- und Orientierungsgrundlage für professionelles Verhalten und Arbeiten darstellen.“ (STOCKMANN & MEYER, 2014, S. 191) Nur auf einer derartigen Grundlage kann Evaluation qualitativ hochwertig konzeptualisiert, konzipiert, implementiert werden und in einen qualitativ hochwertigen Evaluationsbericht münden. Erst ein derartiger Ausgangspunkt (andersgewendet: hohe Ergebnisqualität) schafft die notwendigen Voraussetzungen für die Nutzung evaluativer Ergebnisse (vgl. ALKIN & COYLE, 1988). Gerade in partizipativen Ansätzen wie auch der *Dialogischen Lehrveranstaltungsevaluation* werden jene Rollenerwartungen verstärkt gehegt, da das Evaluatorenpaar in den unterschiedlichsten Situationen unterschiedlichsten Anforderungen (siehe Portrait) nachkommen muss.

4 Fazit und Folgen

Dialogische Lehrveranstaltungsevaluationen kommen im deutschsprachigen Raum an verschiedenen Hochschulen in andersartiger Ausgestaltung zum Einsatz. Wesentliches Differenzierungsmerkmal ist die Stakeholder-Position der Evaluat*innen. Die beobachtbaren Besetzungen der Evaluat*innenrolle rangieren von (studentischen) Lai*innen- über Selbst-Evaluat*innen bis hin zu qualifizierten Profi-Evaluat*innen.

Vor dem Hintergrund des evaluativen Nutzungsdiskurses, der im Übrigen den Zusammenhang zwischen spezifischer Ausgestaltung der Evaluat*innenrolle, Güte der Evaluation und Chance der Evaluationsnutzung aufzeigt, ist grundsätzlich festzuhalten, dass es die Evaluat*in selbst ist, die*der mehr und mehr zu einem erfolgskritischen Einflussfaktor in der Steigerung der Nutzungschancen avanciert. Dies gilt in Anbetracht der mannigfachen und gestiegenen Anforderungen an die Evaluat*innenrolle umso mehr. Nicht nur hat sich die Rolle in den letzten Jahrzehnten diversifiziert: Neben aufgeführten Kompetenzen hat eine Evaluat*in Kompetenzen *soziale* Kompetenzen (empathisch, kontaktfreudig, teamfähig, politisch sensibel und gleichermaßen durchsetzungsstark sowie glaubwürdig sein) aufzuweisen; zudem hat die Rolle sich professionalisiert: eine Evaluat*in soll *fachlich* kompetent sein, um zur Ausführung einer qualitativ hochwertigen Evaluation befähigt zu sein. Zugleich soll sie*er *sachliche* Kompetenzen aufweisen, d. h. persönliche (Lebens-)Erfahrung und wachsende Organisations- und Felderfahrung besitzen. Sämtliche angeführten Kompetenzen hat sie*er auf sich zu vereinigen, um letzten Endes zu einem erfolgskritischen Parameter bei der Umsetzung einer Evaluation bis hin zur Verwendung der Evaluationsergebnisse werden zu können. Nicht zuletzt mit der Besetzung der Position der Evaluat*in des Evaluators scheiden sich die gut gemachten von den schlecht gemachten Evaluation, die „[i]n the graveyard of ignored or disregarded evaluations rest (...) technically inferior studies which earned their consignment to oblivion.“ (ALKIN, DAILLAK & WHITE, 1979, S. 13)

Mit Blick auf *Dialogische Lehrveranstaltungsevaluationen* ist daher festzuhalten, dass auch sie Format- und Methodentreue benötigt und der Professionalisierung bedarf, um hiermit wissenschaftsadäquat evaluieren zu können, d. h. vor dem Horizont der Nutzung Theorie-basiert und methodisch kontrolliert den jeweiligen Evaluationsgegenstand zu bewerten. Bei denjenigen Varianten *Dialogischer Evaluation*, für die ein *tertium non datur* gilt, ist die Evaluator*innenrolle nicht (oder lediglich akzidentell) von einer mit dem erforderlichen evaluativen Rüstzeug ausgestatteten Person (Laien-Evaluator*in, Lehrende*r als Selbst-Evaluator*in) besetzt. Folglich bleiben die dyadische Rollenkonstellation und die (hier nur am Rande tangierte) Stereotypen-Problematik grundsätzlich bestehen und wirken, weil ungeklärt, unkontrolliert in die Nutzung hinein. Gravierender noch im vorliegenden Zusammenhang können die Folgen einer derartigen *Dialogischen „Laien“-Evaluation* sein: Diese können nicht nur zeitraubend und kostspielig sein, sondern sie können folgenlos bleiben (vgl. STOCKMANN & MEYER, 2014).

Ist jedoch die Rolle mit einem professionellen Evaluatorenpaar besetzt, weder Studentenschaft noch Professorenschaft zurechenbar, eröffnet sich die Möglichkeit, jener Stereotypen-Problematik mit einer triadischen Rollenkonstellation schöpferisch zu begegnen. Die professionellen *Dialogischen Lehrveranstaltungsevaluator*innen* können in ihrer Rolle zwischen den hochschulischen Gruppierungen als Brücke bzw. entlastend fungieren und ermöglichen so den genuine Dialog zwischen den von vornherein Ungleichenen.

5 Literaturverzeichnis

Alkin, M. C. & Coyle, K. (1988). Thoughts on evaluation utilization, misutilization and non-utilization. *Studies in Educational Evaluation*, 14(3), 331-340.

Alkin, M. C., Daillak, R. & White, P. (1979). *Using evaluations. Does evaluation make a difference?* Beverly Hills, CA: Sage.

Alkin, M. C. & King, J. A. (2017). Definitions of evaluation use and misuse. Evaluation influence, and factors affecting use. *American Journal of Evaluation*, 38(3), 434-450.

- Alkin, M. C. & Taut, S. M.** (2003). Unbundling evaluation use. *Studies in Educational Evaluation*, 29(1), 1-12.
- Ashmore, R. D.** (1981). Sex stereotypes and implicit personality theory. In D. L. Hamilton (Hrsg.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (S. 37-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bauernschmidt, S.** (2016). ABC des akademischen Berichtswesens. *Das Hochschulwesen*, 64(1+2), 23-29.
- Bondioli, A.** (2015). Promotion from within: the role of the facilitator in supporting dialogical and reflective forms of self-evaluation. *Educação e Pesquisa*, 41(Especial), 1327-1338.
- Cousins, J. B.** (2003). Utilization effects of participatory evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Hrsg.), *International Handbook of Educational Evaluation* (S. 245-266). Dordrecht: Kluwer.
- Cousins, J. B. & Leithwood, K. A.** (1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of Educational Research*, 56(3), 331-364.
- Deppermann, A.** (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung*, 1, 96-124.
- Deppermann, A.** (2013). Analytikerwissen, Teilnehmerwissen und soziale Wirklichkeit in der ethnographischen Gesprächsanalyse. In M. Hartung & A. Deppermann (Hrsg.), *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit* (S. 32-59). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Döring, N. & Bortz, J.** (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer.
- Edelenbos, J. & Van Eeten, M.** (2001). The missing link: processing variation in dialogical evaluation. *Evaluation*, 7(2), 204-210.
- Fleischer, D. N. & Christie, C. A.** (2009). Evaluation use: results from a survey of U.S. American evaluation association members. *American Journal of Evaluation*, 30(2), 158-175.

Günthner, S. (1995). Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse „kommunikativer Gattungen“ als Textsorten mündlicher Kommunikation.

Deutsche Sprache, 3, 193-218.

Johnson, K., Greenseid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F. & Volkov, B. (2009). Research on evaluation use. A review of the empirical literature from 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377-410.

Karlsson, O. (2001). A critical dialogue in evaluation: how can the interaction between evaluation and politics be tackled. *Evaluation*, 7(2), 211-227.

King, J. A. & Alkin, M. C. (2019). The centrality of use: theories of evaluation use and influence and thoughts on the first 50 years of use research. *American Journal of Evaluation*, 40(3), 431-458.

Kromrey, H. (2003). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung* (S. 233-258). Opladen: Leske+Budrich.

Kuckartz, U., Schnoor, H., Weber, S. & Ebert, T. (2012). Komplexe Wirklichkeit Hochschule. Evaluation und Studiengangsentwicklung am Beispiel des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg. In U. Kuckartz & S. Rädiker (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis* (S. 14-22). Weinheim: Beltz Juventa.

Luckmann, T. (2002). Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissenschaften. In T. Luckmann (Hrsg.), *Wissen und Gesellschaft. ausgewählte Aufsätze 1981-2002* (S. 157-181). Konstanz: UVK.

Luo, H. (2010). The role for an evaluator: a fundamental issue for evaluation of education and social programs. *International Education Studies*, 3(2), 42-50.

Martens, T. & Wege, M. (2006). Die „dialogische Evaluation“ als Instrument zur Qualitätssicherung in der Lehre. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 105-118). Göttingen: Hogrefe.

Merkator, N. & Welger, A. (2013). Neue Formen der Qualitätssicherung – dialogische Evaluation in Lehre und Studium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(2), 167-174.

Morabito, S. M. (2002). Evaluator roles and strategies for expanding evaluation process influence. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 321-330.

Peter, L. (1995). „Dialogische Evaluation“ aus der Sicht eines Betroffenen. In D. Verbeek (Hrsg.), *Handbuch Hochschullehre Highlights, Bd. 1* (S. D 3.1 15-18). Bonn: Raabe.

Ryan, K. E. & Schwandt, T. A. (Hrsg.) (2002). *Exploring evaluator role and identity*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005). Lehrevaluation. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 227-241). Wiesbaden: VS.

Shulha, L. M. & Cousins, J. B. (1997). Evaluation use: theory, research, and practice since 1986. *Evaluation Practice*, 18(3), 195-208.

Stenger, M., Waldbauer, M. & Löhnertz, O. (2019). *Erprobung, Einführung und Weiterentwicklung der dialogischen Evaluation*. Unveröffentlichter Projektantrag.

Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). *Evaluation. Eine Einführung* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.

Wawrzinek, A. (1995). „Dialogische Evaluation“: Motive, Möglichkeiten, Grenzen. In D. Verbeek (Hrsg.), *Handbuch Hochschullehre Highlights, Bd. 1* (S. D 3.1 1-14). Bonn: Raabe.

Weißböck, J. (2016). LV-Evaluierung mittels Ampelfeedback und Evaluierungsdialo-
g an der FH St. Pölten. In A. Hopbach (Hrsg.), *Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung. Beiträge zur 3. AQ Austria Jahrestagung 2015* (S. 95-98). Wien: Facultas.

Zellweger Moser, F. & Bachmann, G. (2010). Editorial: Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 1-8.

Autor*innen



Dr. Stefan BAUERNSCHMIDT || Hochschule Geisenheim University, Abteilung VL7 Weiterentwicklung Lehre und Studium || Von-Lade-Str. 1, D-65366 Geisenheim

www.hs-geisenheim.de

stefan.bauernschmidt@hs-gm.de



Myriam STENGER || Hochschule Geisenheim University, Leiterin Abteilung VL7 Weiterentwicklung Lehre und Studium || Von-Lade-Str. 1, D-65366 Geisenheim

www.hs-geisenheim.de

myriam.stenger@hs-gm.de